

教育・福祉における選択性の原則

村上尚三郎

一 児童の基本権

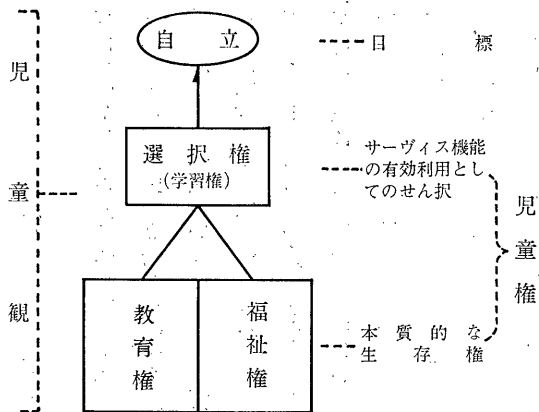
義務教育や児童福祉の領域における主体はいうまでもなく児童である。

国家的見地から、国民的立場からの児童観は児童憲章で明らかのように、児童を「人として尊ばれ」、「社会の一員として重んぜられ」、「よい環境のなかで育てられる」存在としてえがいた。この児童観が憲章の理念として形式的にもせよ市民権を得て以来やがて四半世紀を迎えようとしている。国家ならびにすべての国民は、この理念を単なるリップ・サービス (lip service) に終わらせてはならないのである。

教育や福祉の主体(者)に子どもをおいたとき、われわれはこれまでよりさらに理性的・感性的に、彼らの本質的な生存権とそのありかを見つめ、保障することに努めなければならないのである。実に、このことは、「つぎの時代を托す世代」にとって不変的な課題であるともいえるよう。

ここで、教育や福祉の主体としての子どもの立場にたつて考え、自分達が本来的に生得している基本権を分析的にみるならば、この基本権を構成し組織するところのものは、たとえば「教育権」であるとか、あるいは「福祉権」

図1 児童の基本権



といった具体的な権利によって代表されるであろう(図1)。さらに、これらの権利を基調に、彼自身が自立を目ざして十分に行使するものに「選択権(学習権)」の存立を強調したい(同図)。したがってわれわれは、ここにみられる「教育権」、「福祉権」が、より明瞭な形をともなつて具現化する方向で、根強く、現代ならびに未来社会に生きつづことを希求しながら、この両権に支えられた「選択権(学習権)」の検討を、「子どもの自立を可能にする」視点から展開することの必要を認めたいのである。

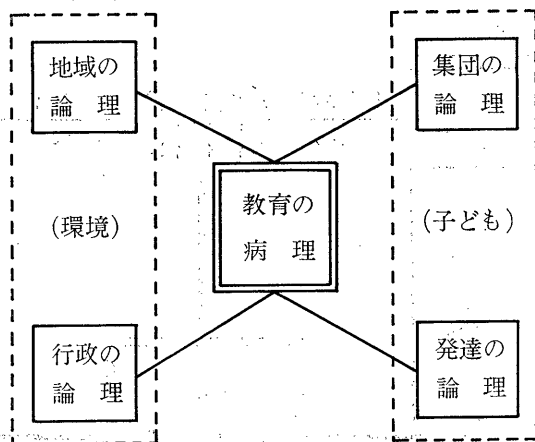
二 今日の教育状況(その病理的背景)

「教育・福祉における病理」に視座を置いて、今日の教育状況を観るときの意味あいには、われわれの願いを一点に集中させずに、その「欠損」を、可及的に、関連諸機能あるいは新しい認識によって「補完」し、教育そのものの機能を正常な状態に復元し、さらに高めようとすることへの志向である。

今日の教育状況が多様な問題を孕んでいることに異論を挿しはさむ余地はないが、この、問題の多様性は、端的にいて、「受験体制を頂点とした多くの問題点の存在」に集約され、象徴されよう。教育の正常化が叫ばれ、教

育の条件整備が焦眉の急とされ、教職の専門性確立の必要など強調されて久しいにもかかわらず、問題解決のための前進が期せられているとはいいい難い現状である。

図2 教育・福祉の病理背景(1)

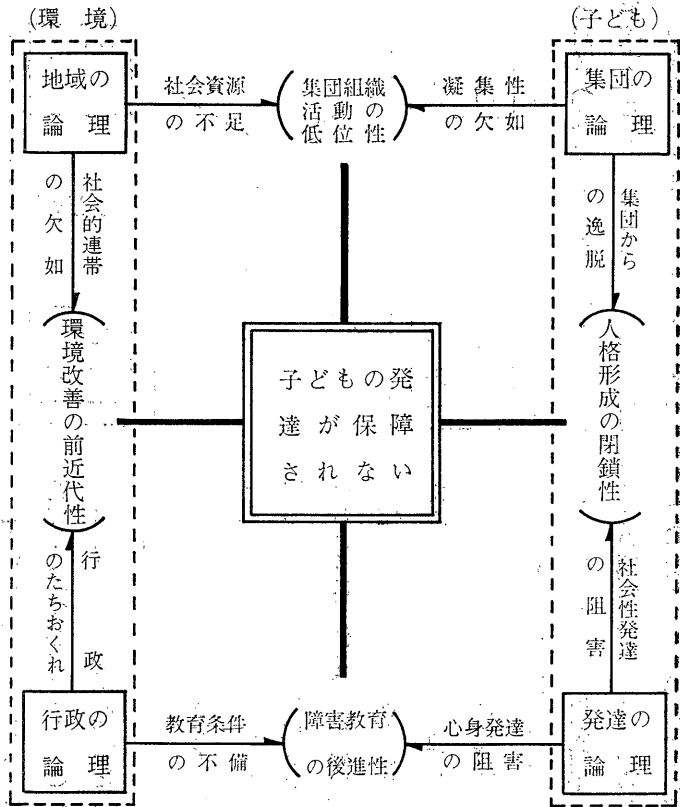


この病理は、その背景に多面的な要素をもつものであるが、要約して「(子どもをめぐる) 環境の論理」や「子ども(自身)の論理」からの逸脱の所産として把握することができるであろう(図2)。

この病理背景は、さらに分析すると、「子どもの発達が保障されていない」点に向けられて、各論理の逸脱現象が相互に関連しあって存在し、構成されているのである(図3)。みてわかるように、例えば、地域の論理にあつては、地域社会における住民不参加にみられるような「社会的連帯の欠如」として、また、行政の論理の場合では、つねに後手になる行政の体質——問題が発生しなければ対策が講じられないという——が示す、いわゆる「行政のたちおくれ」という形で逸脱が存在する。この両者「社会的連帯の欠如」・「行政のたちおくれ」のもとらす相関結果の病理として「環境改善の前近代性」を指摘することができるであろう。同和問題等はこの範疇に属することがらなのである。

さて、地域の論理はまた、集団の論理とかかわって(同図)、その逸脱は地域社会における指導者不足の問題、

図3 教育・福祉の病理背景(2)



すなわち「社会資源の不足」をみ、例えば、主体を忘れて運営上問題のみられる子ども会の性格が「集団組織活動の低位性」を招来している。

いっぽう、行政の論理は、子どもの発達の論理と相對して、「教育条件の不備」をその逸脱としてもち、病理としての「障害教育の後進性」を生んでいる。

「人格形成の閉鎖性」を含めた四大病理が「環境の論理」や「子どもの論理」

を、深く、徐々に侵食しているわけであるが、この過程において、よりよきものを選び、よりすぐれたものを選ぶという選択的な機能のほとんど作用していないことも見のがせない。

このような病理のなかにあつて今日の教育は展開しているのである。ここで、必然的に子どもの「学習論」が問題視されるのである。

まず、問題の前提は、今日の学校教育にあつて、実に多くの子どもたちが学習についていけない――盲従的・拒否的――存在におかれているという悲観的事実であつて、われわれはこの事実を黙視してはならない。つまり、学習（活動）が正常に行なわれていないのである。学習の本質にたちかえつて、学習場面における学習成立のための条件構造を想定してみるとよい。子どもにとって「学習とは」何なのか、また、「学習した」という概念や機能は、いったい何を、どうしたことなのか考えてみるとよい。

多く、教師から提供されるところの多様なインフォメーション（Information）の中から、学習者自身が自己の能力（たとえば思考力）を最大限に發揮して、もつとも価値ある有為のインフォメーションを獲得するための選択がなされてこそ学習は成立するといえるのである。学習活動を効率よく展開向上させるためにこそ、学習者によるこの選択の作用は重要だ（選択する能力の育成）。彼のそれは十二分に保障されることが好ましい。科学的・合理的な思考力の啓培がつとに要請されるところのものは、そのために適合した学習環境の構成でなければならない。

子どもにとって学習（内容）がわからないという事実は、たんに能力的な問題（彼の能力と、学習素材を認識理解―問題解決―するために必要な諸能力との懸隔）として論ずるならば、それはあまりにも単純な学習論理というの他はない。実は問題の病巣は意外にも根深く存在するのである。例えば、教材内容の教師による一方的な詰め込み（学習における「はりあい」の喪失）、形式的な教科書中心主義による内容の消化（実は不消化）、興味本位

の、それはいわば常識の範疇を越えない程の経験（指導者自身の）伝達（学習内容の価値の低落）、学習の系統を無視した、順序性のない、思考を伴わない活動等は何れも眞の学習とはいえない。これらは多く、子ども理解の未熟、教材研究の不足等に起因するものであるが……、

学習は、自らがその必要を認めたいうで、学びとり方を学ぶものでなくてはならない。この学びとり方を学ぶうで是が非でも要請されるのが思考活動（科学的・合理的思考の訓練）そのものである。

学習を成立させるための基本条件について考えてみると、それはおよそ、学習そのものに對する参加の密度、学習集団内における自己の位置づけなどが、学習者にとっての条件になるわけであるが、これらも含めて、

○ 学習意欲の高低

○ 自他（対教師や対友人）との人間關係のなかわり

○ 思考を深めるための、個人や集団の活動の頻度

○ 教師の発言の頻度

○ 学習資料内容理解の難易度

などがあげられよう。

これらの条件が有機的に組織化されることが肝要なのである。

以上の条件を考慮に入れて、望ましい学習意識のあり方を、子どもの立場に立って捉えたとおおよそ下記の五つの要素に求めたい。すなわち、

1、何のために学ぶのか

〔目的（の把握）——生活価値の認識〕

2、何を学ぼうとするのか

〔内容（の精選）——学習対象の認識〕

3、どうやって学ぼうとするのか

〔方法（の体得）——学習形態の認識〕

4、だれと学ぼうとするのか

〔人間関係（の交流・深化）——自他存在の認識〕

5、学んだそのことをどう考えたらよいのだろうか

〔意識（の変革・発展）——価値（その、内容の再構成）の認識〕

等である。

三 選択性の原則

「対象者主体に基づく選択性の原則」とは何か、

「教育や福祉がその機能を十二分に発揮するためには、そのために準備された社会資源と対象者がどのような関連交渉をもつかということが問題となる。この時に、対象者が自らの立場に立って、社会資源およびその社会資源の機能的内容を選択し得ることをたてまえるとする。」

つまり、

教育・福祉における選択性の原則

「人間の生存上の基本権（学習権）が、目的達成のために個別的な選択眼をもつて、自由に行使用することが可能であるとするこの社会的承認。」であり、この「社会的承認の普遍化である。」と仮定しておこう。

このような設定にしたがつて、教育・福祉の実践領域において、この原則がどのように顕現されているのかみていきたいのであるが、現実には極めて悲観的である。

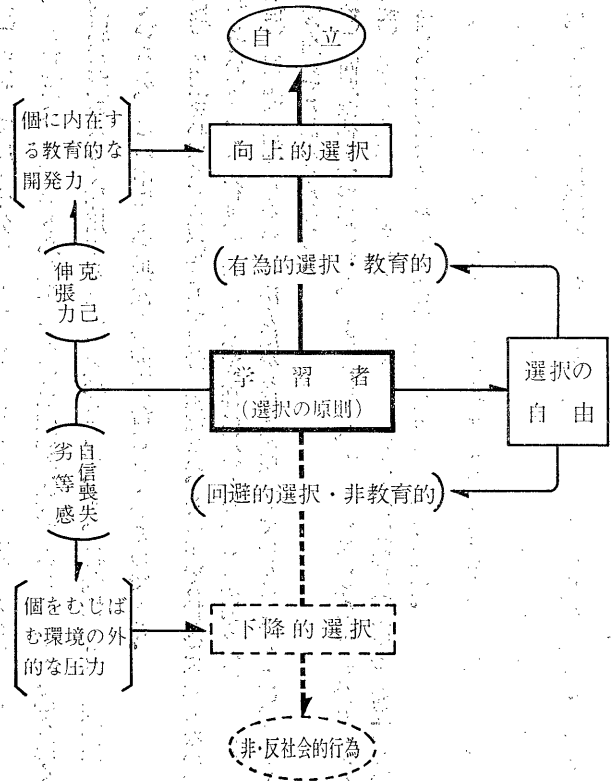
まず、人間成長の最も基礎形成期である幼児教育において既に、この原則はくずれていることに注目したい。保育所の入所基準が、幼児の受け入れを規制する、保育所の絶対数の不足、商業（資本）主義に毒される保育所・幼稚園の保育内容等がそれである。

就学前教育の発展として学校教育が位置づくが、今日の義務教育において「対象者主体に基づく選択性の原則」は、対象者即ち学習者、子どものうえに如何程付与されているというのであろうか。

これまでに、学習者（児童）の主體的な選択権を尊重したいとする考え方を示してきた。つまり「対象者主体に基づく選択性の原則」こそ、この考え方になうものである。そこで、教育の現実を、この原則に焦点を合わせて直視し、あるべき教育のすがたをも含めて考察をすすめてみると、選択にはおよそ相対的な二つの方向性が存在するように思われる（図4）。

この選択の二方向というのは、一つに、自立を目ざした「向上的選択」であり、いま一つは、非社会的・反社会的行為に結果する「下降的選択」である。前者は「有為的・教育的」であるのに、後者は「回避的・非教育的」である。（学習についていけないという多くの子どもは後者に属する。）何れにしても、学習者自身の選択（選択の自由）および環境の支配力等によって正負の方向づけが決定するものであることに思いをいたしたい。

図4 選択の二方向



思ひく (suggestion of possible solution)

4. この思ひくさのさいにわづかぬのかうれた意味内容 (bearings or implications) を推論 (reasoning) によつて、はつきりさせる (development)

教育・福祉における選択性の原則

さて、その意味で向上的選択に関する好個の例をわれわれはデューイー (Dewey, J 1859~1952) に見出した。

彼は、反省的思考 (問題解決的思考) の過程を分析して五つの段階があるとした。即ち、
1、困難の漠然たる自覚 (a felt difficulty)、

2、困難の正体を突きとめ (location)、何が問題であるかをばつきりさせる (definition)、
3、もっともらしい解決を

5、一層進んだ観察 (observation) と実験 (experiment) による、思いつきの是認、または拒否、いいかえれば、思いついた解決を信用するかしないかの決断 (conclusion of belief or disbelief)。

われわれはここに、問題解決の基本型をみることができるのである。この中に選択性の原則 (主体的な) が、「向上的選択」の思考態度が十分に盛り込まれていることを思料するのである。

また、あわせて、ソヴェト心理学における問題解決的思考の心理も関心を惹くところである。それによれば、問題解決的思考が望ましく作用するための条件として、1、批判性 2、柔軟性 3、広汎性 4、敏速性の四特質をあげているが、この中にも選択性の原則が含まれているのである。

〔批判性〕 検証を必要とする仮定として自分の推測をみ、その中から検証に合格しなかったものを投げすて、また、ある行動を開始していても、その行動が課題の要求や条件に適合しないことが明らかになつた場合には、それを放棄する能力である。

〔柔軟性〕 偏見的推測や月なみな解決方法から思考が脱却していること、および、状況や課題条件が変化した場合に、あらたな解決を発見する能力を意味する。

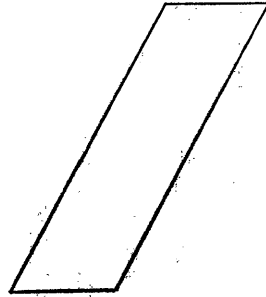
〔広汎性〕 問題全体を一つに把握し、しかも同時に、そのすべての本質的な部分と細部を見失わないという能力。

〔敏速性〕 思考の性急さとはちがつたものであり、知力の他の諸特質が高度に発達していることの結果として、すみやかに仮定を評価し、不適当なものを早く投げすててしまうことができる能力。

つぎに、ウエルトハイマア (Wertheimer, M 1880~1943) による、平行四辺形の面積を見出す教室授業の参観 (記録) は、如何に「選択性の原則」が無視されているかを示す意味で、極めて示唆に富んだものといえるであろう。それは、型どりの解決方法 (矩形の発展としての平行四辺形の求積) を学び、型どりの課題を見事に解く過程を描写したもののだが、ウエルトハイマアは、この学習の目的は果たされたのであろうかと疑問に思い、「いった

い彼らは考えるということをしたのだろうか。勘どころを把握したのだろうか。おそらく彼らがやったことはすべて、盲目的反覆をほとんど出ないのではなかろうか。たしかに、先生が与えた課題を彼らはてきばきと解いた。その限り彼らは、いくらかの抽象を含むような或る一般の性格をもつところの何かを学習したのである。先生がいっなことを鸚鵡返しにくりかえすことができたばかりか、やさしい移入もやれた。しかし——いつたい彼らは勘どころを把握していたであらうか。」と自問するのである。そこでウエルトハイマアは、教師の許可を得て図5のような

図 5



平行四辺形の求積を出題すると一生徒「先生、こんなのまだ習っていません」、多くの生徒、図形を写し、二つの上の隅から垂線を下ろし、底辺を延長する。ここまできて彼らは壁に突きあたり、途方にくれて困ってしまふ。……「あなたは確かに生徒に変な図形を与えたのです。だから当然、彼らはそれをこなせなかったのです。」と不気嫌そうに教師がウエルトハイマアにいう。ここには、子ども自らの選択による能動的で切実な、問題解決のための動きはみられない。

まさに、学習の固定化、応用や選択を無視または軽視したところの非創造性がありありとみられるのである。そして、このことの単純な繰り返しをしていたのでは、生きた学力は形成されないということへの示唆に富むものでもある。

デューイーやウエルトハイマアの問題解決的思考観、学習観を教訓として受け止めながら（媒介としながら）、現実の教育の状況を「選択性の原則」に視点をおいてみることにしたい。

すでに、この原則が子どものうえに如何程付与されているのかという疑問形での問題把握を提示した。

学習者（子ども）が主体的・能動的に学校生活の中において選択が可能とされるものはいったい何か、即座に回答できない程に、ごく限られた僅かの部分（教科外の特別活動領域等）でしかないのではあるまいか。（時には、教師から子ども向けられて逆に選択作用のなされることがある。例えば、文部省の行なう学力調査で、成績の劣る子どもを、成績のよい子どもに隣りあわせて並べせたり、極端に劣る子どもには調査の前日、「明日は学校へこなくてもよい」と示唆を与えて当日欠席させるなどの事例にみられる平均点向上第一主義などは考えさせられる要素を多分に含んでいる。）

選択の機能は本来、多く存在する中からの選択、つまり「豊富の中からの選択」をもつて意味があるものである。これも時として、逆に乏しい事実が意図的に教育作用として行なわれることすらある（わずか二個しかないドッジボールを素材に四十人ほどの学級集団で、「みんなのものをたいせつに」、「けんかをしないで楽しいドッジボールの使い方」を道徳の時間や学級活動の時間に取り扱うなどその好例）。

子どもにとつてもっとも大きな影響をおよぼさずにはおかない存在の筆頭に教師があげられるが、この教師選択が絶対にとつていい程に不可能である。子どもにとつて自分の教師との邂逅は、いつてみれば宿命的ですらある。よき教師との出会いは子どもを幸せにし、悪い場合は逆の結果を招来することになりかねない。「よい先生に子どもを担任してもらおうということは、宝くじに当たるようなもの」とする母親の声は、今日、通俗的に聞かれるところであるが、これなどは、子どもの声を代弁する、「選択し得ない声」としての真理を示しているといえよう。と同時に、よき教師のカテゴリ（kategorie）が、意外とせばめられているという現実も認識することができるのである。（このことは、実は、「教職の専門性とは何か」という問題とも関連するのであるが、）

教師の善し悪しを類別区分することが本旨ではないが、悪しき場合といつてもそれは多様性をもつので決定的な型というものはない。参考としてつぎの事例を供しておくことにしたい。

（小学校二年生の理科の授業は、船つくりの単元を展開していた。子どもたちは、ねん土で思い思いの船をつくっている。つくった船を浮かべて、浮力とそれについての諸条件を考察することがねらいと考えられた。まづ先につくったA男が「先生でできたよ」と喜んで先生のところへ持っていく。教師は単調に「浮かべてごらん」とだけいって、卓上の水槽を指示した。A男は、はやる気持ちをおさえながら、しがも半信半疑で自作の船を浮かべようとする。他の多くの子ども達は相変わらず船づくりに余念がない。水槽の水面でA男が両手を離れた瞬間から、船は浮くことを知らずに水槽の底へ……………

この瞬間、教師は無残にも大声をたてて笑った。さき程までの勇んだ表情は、この時のA男には微塵もないばかりか、明らかに自信喪失の表情であつた。教師は、A男のそうした心情の変化を見落としてしまつていた……。教室は何ごともしなかつたように、また元の状態にもどり、思い思い、船をつくる作業が続けられている。

この教室風景からわれわれはいつたい何を学びとつたらよいのだろうか。この事例はウエルトハイマアにみられる教師と異質のものではあるが、何はともあれ、「教師のあり方」について共通の問題要素をもっていることは確かである。教師の無為の発言や態度が子どもの伸びようとする生命の力を絶つ。この場合、学習の雰囲気というものは果たしてこれでよいのであろうか、とりわけA男に対してとつた教師の態度のどこに教育的価値があつたのだらう。さらに効果的な指導法があつたであらうに……等々、考えさせられることは余りにも多過ぎる。兎も角、このような教科学習からは、生きた学力は育たないのである。まして、「選択性の原則」を云々すること自体が論外なのである。それ以前の問題であつて、帰するところ「教師論」に尽きるといつてよい。）

この事例の帰す方を「教師論」においても過言ではない。この教室風景にみられるような、子どもの失敗を嘲笑したことに歴然とあらわれた「教師の思いやりの足りなさ」、何を考えさせ、何を発見させたらよいのかが不明な「教育的配慮の乏しさ」を、教師自身が経験上の体質としてもっているとすると、教育における選択性の原則

則の理念的把握は困難であるし、選択性の原則の意味内容も十分理解できないのではあるまいか。何としても、教師の、子どもに及ぼす影響は大きいのである。

つぎに学習方法の選択の問題がある。これは、多様な学習方法群のなかからの有為的選択を意味する。さきに、学習とは学びとり方を学ぶものであることを指摘し、学習が成立するための五つの要素（1、目的の把握 2、内容の精選 3、方法の把握 4、人間関係の交流・深化 5、意識の変革・発展）をあげた。

どのような方法で学んだらよいのかということの選択と決定は、多く、問題解決学習における方法論を目的に把握しようとする立場をとる。この方法論の基本型はデューイーにみてきたところである。教師の周到的計画のもとに行なわれる問題解決学習の主体は、いうまでもなく子どもである。ここで、学習方法の選択（発見も含めて）は、累積されて、「流動的で多様な学習観」を彼に与える（彼自身による体得）ことになるが、児童期におけるこの種の学習経験は爾後の自立学習への礎石ともなるものである。

このことに関連していえることは、学習方法の選択、学習方法そのものが、能動的になされることが望ましいということだ。例えば、学習内容Aを、いくつかの整理されたインフォメーションの総合体として、受動的に教師から与えられるというのではなくて、Aを獲得するために、積極的にインフォメーションを収集・選択し、分析し、考察を加えて、自己の内に把握し、消化して、新しい考え方を生み出す（ $A \rightarrow A'$ ）ことに能動的な学習の成果が見られるということなのである。

ここで、前者の、つまり受動的学習型は、今日なお一般的に用いられている一斉指導の学習方法に多く見られるところであるが、この学習型は、子どもの学習参加の密度を濃くしないという最大の欠陥をもつものである。学習が

教師の恣意に左右されやすい、学習が教師の側からの一方的な情報伝達に終始する、学級集団内の人間関係を無視する、学習内容が個々の子どもの能力に適合しない、創造的な能力を伸ばすことが阻害される等の欠点もあわせもっているものであるから、「学習の場における選択性の原則」は全く無視される程に、子どもはつねに追隨者たるの地位に甘んじなければならぬ。(もつとも、有能な教師による場合の例外も認められるが) ウエルトハイマアにみたような教室風景が今日未だに存在しているとすれば、それは、早急に改善されなければならないのである。

教科書の問題、いうまでもなく、子どもにとって最善最高の学習資料でなければならないはずのものである。しかし、子どもにとって漫画と同様に魅力の対象として位置づくかという点と多く疑問である。率直に言って魅力の対象たる位置を占めていないというのが現実だ。もつとも、教科書内容の順序性が、子どもの生活経験の拡大と、あるいは、子どもの思考の発展と無理なくかわりあっているのかといった点は、厳しく点検研究されないといけない。資料としての教科書の活用の面を考えると、各種各様の教科書が子どもの前に用意されるとよい(国語科等は別として)。必要に応じて教科書資料を選択して問題解決のために役立てることが可能な方法を考えることである。何も、一教科書に固定化してしまふことはない。それぞれの教科書の特色は、それぞれの教科書を必要に即して活用することをおして把握されるものである。教科書の内容(記述のわかりやすさ、新鮮さ、確かさ等)は子どもが評価すればよいのである。(多くの教科書を活用することが可能になった子どもによって、)

問題解決の必要にせまられて、多くの教科書にあたるということは、実は貴重な学習経験であつて、資料の判断、選択、分類等の能力をも高めることにあずかつて力がある。この限りにおいては、教科書の個人所有よりも、集団

共有、学校保管が望ましいと考えたい。

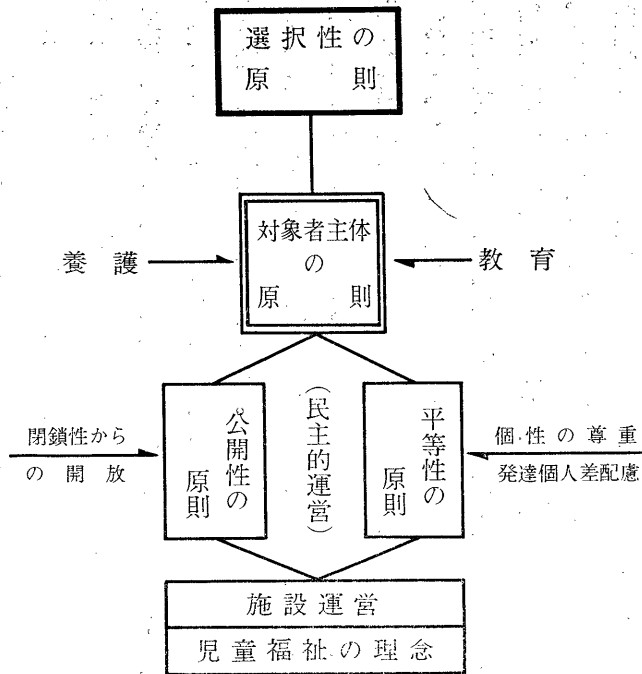
以上、「対象者主体に基づく選択性の原則」を総括的にみるならば、教師、教材（教科書資料等）、学習方法等は向上的選択の対象として位置づけられ、この原則の確立することが望ましいと思料するものである。義務教育であるから子どもの選択権（学習権）が無視されてよいというものではない。子どもは、本質的に、学習に対してさまざまな欲求を、自己をとりまく環境に対しては、自己にふさわしいさまざまな選択眼を持っているものと考えられるのである。

この欲求や選択を自ら放棄した状態が、いわゆる「学校不適応」である。この「学校不適応」は、自信喪失や劣等感を招いて回避的選択の方向をとり、没価値的な環境の圧力に作用されて下降的選択の方向に深化し、本来的な状態への回復を困難なものとせずにはおかぬ。○教師ぎらい ○勉強ぎらい ○友だちぎらい ○登校拒否 ○学校恐怖症 ○長期欠席等がそれであり、これらが、個別的・関連的に非行傾向の潜在化へ移行することになるのである。若干、質を異にするが、私塾の選択も、受験本位の考え方が先行した結果の所産であってみれば、子どもの全人的な調和ある発達を自らが（実は親であるが）阻害している点、下降的選択の方向にあるといつて差し支えないであろう。

遊び一つをとりあげてみても、意欲の面で、「木登り」、「遊び道具の自作」、「広い原っぱでのドロンコ遊び」が不人気とされ、小学校六年生が「ゆっくり眠りたい」、「マンガをたくさん読みたい」、「土曜日も休みにして欲しい」等の願望（余暇開発センター調査）が出される現代である。ここに、いわゆる「子どもらしさ」の欠如と、現代の子どもの価値観の所在が問題的に（子ども自身の病理として）把握できるのである。ただ、この問題とりわけ

遊びの消極性、価値観のかた寄りが示す子どもの傾向が、選択の原則に照らして、漸次下降的選択の方向へからだを向けなければいいのだが、と危惧するのは筆者一人ではあるまい。

図6 児童福祉施設における原則



つぎに、ここで、児童福祉施設の子どもの問題に視点(施設における選択性の原則への志向)を移してみよう。いったい施設の子どもにとって、生活とは何か、教育とは何か、この両者を相関的にとらえて「選択」とは何かを問うた時、一般の子どもの家庭・学校生活状況と比較して、多く問題が存在していることを識るのである。

いま、その問題を子どもの立場に立つて整理してみると、つぎのようにあげられよう。

- 1、施設入所の措置経過は一定のルールにのって、法的な手続きがとられ、

対象者の主体性が軽視されることが起こり得る。

2、施設内における生活のすべての部面はいわゆる「措置費」によって決定づけられる。

3、施設内の文化財は、質量ともに限定され、対象者の個別的発達の度合いと照合して、決して好ましい学習環境を構成しているとはいえない。対象者のニード (need) に応え得ていない。

4、施設と地域社会とのかかわりにおいて、つねに問題視されるところの、施設の閉鎖性は、いきおい、対象者自身の社会性の発達をも阻害しかねない。

5、施設内における公私の教育的活動（例えば教科の学習指導等）は、教員免許状をもたない無資格者によって恣意的に行なわれたりするので、望ましい学習意欲、問題意識、問題解決能力等が対象者に体得されにくい。

6、施設の管理体制が強まるほどに、対象者の生活が、集団の枠組みによって規制されるため、生活が画一的に流れやすく、したがって、対象者自身による自主的な時間選択の余地をもたない。

7、福祉労働に従事する実働職員数が少なく、職員・対象者ともども個別的に接触する時間に恵まれないので、綿密な生活指導が成立しにくい。関連して、対象者自身の生活充足が満たされないことがある。

本来、児童福祉施設は、児童福祉法の理念にのっとり、施設長を中心として公開性の原則及び平等性の原則を旨に民主的運営をはかり、対象者の自立のために向けられる養護ならびに教育は、対象者主体の原則に基づいて行なわれるところの共同体的組織・施設であると考えたい（図6）。

この児童福祉施設も対象者別に多面的、専門的に分化し、それぞれ機能しているが、前述1～7にみるような問題点を多かれ少なかれ内在させていると思われる。

今日、各施設は、時代の変容と対応し、その現代化を志向して種々運営上の改善を試みているが、その成果は教育の機能と同じく、対象が社会的未成熟者であるため長期の計画による実践の展開をみないと容易に上るものではない。

そこで、これらの問題点について対応策を考えてみると、児童福祉施設最低基準の再検討をはじめ、人的資源の確保などがはからなければならない。こうした対応とともに、各問題点に共通する選択性も吟味したいものである。結論して施設の子どもの場合、選択性の原則は著しく規制されているから、当面「文化財の選択」が可能で、また「生産的労働の選択」が可能で、環境の構成が必要であると思われる。前者は子どもの知的欲求のニーズに應えるために、後者は人間存在の基本条件である生活技術習得のために用意された、選択群を含む環境である。とりわけ生産的労働は、生活を創造するための開墾でもあるだけに重視したいものである。

何れも、子どもの自立のためへの志向であることは論をまたない。

「子どもの第一の権利は、その親を選択するということであるというのが、私の主張の出发点である。」

エレン・ケイ (Kay, E. 1849~1926) はその著「児童の世紀」(一九〇〇年) において述べている。

厳粛な人間出生を、生まれた子どもの主体において、これほど鮮明に権利主張した表現はないであろう。

児童福祉の歴史は、その後、世界児童憲章(一九二二年)、児童の権利に関するジュネヴア宣言(一九二四年)、国連の児童権利宣言(一九五九年)等画期的な理念確立のための努力を傾けて今日に及んだ。

これら権利宣言の理念が格調高いものであるだけに、われわれは、現実の子どもの権利の弱さに、新たな課題意

識を抱かすにはおられないのである。

子どもが環境の病理のなかで成長発達のプロセスを歩むとき、教育や福祉の領域で彼が必要とする対象資源は、彼が自立するために選択できる（さらに積極的な意味で「選択されなければならない」）原則を確認したのであったが、教育や福祉の現実においては、この原則は尊重され確立されていないことを認識した。

しかし、繰り返すように、子どもが社会的に未成熟であるとして彼の選択権を無視してよいということにはならない（教育や福祉の場において、子どもが対象に働きかける選択作用——例えば指導者の選択——の能力はもちあわしていないとする考え方の否定）。彼がたとえ幼児であれ、指導者を選択する能力を潜在的にもっていることを知らなければならぬ（ただ、子どもの場合、おどなど対等の立場で自己表現・意志伝達がなされにくいというだけのことである）。

この選択力が選択権として制度的には無縁のこと、現実的に認められていないということとは、実は、われわれに大いなる決意と責任を喚起することになる。つまり、子どものもつ選択権を、上まわるだけのきめ細かい教育的・福祉の配慮を大人の責任において、子どもの環境構成のうえに具現していかなければならないことを意味する。これは重大なことである。生半可な教育・福祉の論理では、子どもの幸せの実現につながらないからである。指導者には、望ましい、正常な教育観や児童福祉観をもってもらわなければならない。

当面、このことがらが、教育・福祉における選択性の原則を実現する志向的課題となるであろう。

参考文献

- 生産的思考 M・ウェルトハイマー 矢田部達郎訳 岩波書店
 問題解決学習 梅根 悟 誠文堂新光社
 児童の世紀 エレン・ケイ 原田 実訳 玉川大学出版部